

État des lieux de la phraséodidactique des expressions figées en Algérie

Dr. DJEFFALI Maïssa

Université de Batna II

ملخص

يتخذ تدريس / تعلم مفردات اللغة شكل العرض المنهجي واستيعاب الوحدات المعجمية المعزولة والتعبيرات الجاهزة أو الثابتة على النحو المنصوص عليه في (CECRL(2001). كونه جزءًا مهمًا من اللغة / الكلام وكونه نقطة حاسمة للكفاءة المعجمية ، فإن تعليم / تعلم العبارات الثابتة ضروري على المستويات اللغوية والبراغماتية (González-Rey ، 2007 ، 2015). في هذا المقال ، نقدم تقريرًا عن الوضع الراهن لتعليم العبارات الثابتة في الجزائر من أجل معرفة إلى أي مدى تهتم البرامج الرسمية به وهذا من خلال مناقشة نتائج فحص الاستبيان.

الكلمات المفتاحية: العبارات الثابتة ، الاصطلاحات ، المركبة الصيغ ، الكفاءة المعجمية ، تعلم الجمل.

Abstract

The teaching / learning of the vocabulary of a language takes the form of the methodological presentation and the assimilation of isolated lexical units and ready-made or fixed expressions as stipulated in the CECRL (2001). Being an important part of the language / speech and being a determining point of lexical competence, the teaching / learning of fixed expressions is essential on the linguistic and pragmatic levels (González-Rey, 2007, 2015). In this article, we report on the status quo of phraseology didactics (also called phraseodidactics) in Algeria in order to see to what extent the official programs are interested in it and this via the discussion of the results of the examination of a questionnaire. .

Key words : fixed expressions, idioms, collocations, lexical competence, phraseodidactics.

Introduction

L'enseignement/apprentissage des expressions figées (désormais EF)ⁱ en FLE s'avère être un domaine naissant comme le montrent les dates des travaux et éditoriaux réalisés par Cavalla et Crozier (2005), Cavalla (2008, 2009a), Cavalla et Labre (2009b), Pecman (2005), González-Rey (2007a, 2007b, 2010, 2014, 2018), Mel'čuk (1993), Mel'čuk et Polguère (2007), Polguère et Mel'čuk (2006) et bien d'autres. Ces chercheurs rendent compte de l'importance de l'enseignement/apprentissage des EF aux apprenants et locuteurs non-natifs du FLE pour s'aligner sur la norme native d'usage : « En fait, ce sont la fréquence et la qualité de leur usage qui déterminent la différence entre un locuteur natif et un étranger qui a bien appris la langue :

UN NATIF PARLE EN PHRASÈMESⁱⁱ » (Mel'čuk, 2003, p. 4). En plus, la compétence lexicale, telle qu'expliquée par le CECRL (2001) énumère l'enseignement/apprentissage des expressions toutes faites et des locutions figées, parmi lesquelles figurent les collocations et les métaphores figées sémantiquement opaques, comme faisant partie de la compétence lexicale. Notons, par ailleurs, que les niveaux C ont l'apanage de l'usage adapté des expressions idiomatiques : « Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières. »ⁱⁱⁱ ; « Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique. »^{iv} (CECRL, 2001, p. 88). Or, beaucoup d'auteurs plaident en faveur de l'introduction des EF en classe de FLE dès le niveau débutant (Binon et Verlinde, 2003 ; Cavalla et Crozier, 2005 ; González-Rey, 2007b). Ainsi, la compétence lexicale (CECRL, 2001 ; Holec, 1994) ou la connaissance lexicale (Nation, 2000) constitue un objectif qui ne saurait être atteint que par le fait de savoir faire usage des EF. Partant de ces principes, tout programme officiel ou enseignant devrait, par conséquent, prêter une attention particulière à l'enseignement/apprentissage de ces UP dès l'instant où le fait de s'exprimer en EF constitue un point décisif pour l'acquisition d'une langue. Dans cet article, nous prenons pour objet d'étude les collocations et expressions idiomatiques qui sont sous-catégorisées par la phraséologie et appartenant à la grande classe des EF.

À cet égard, nous formulons la problématique suivante :

- Quelle place les programmes officiels algériens ou les enseignants en classe accordent-ils à l'enseignement/apprentissage des collocations et expressions idiomatiques ?

Nous répondons à cette problématique à travers la présentation des résultats issus du dépouillement d'un questionnaire adressé à des étudiants de première année licence de l'université de Batna II, et ce dans le cadre de notre recherche doctorale.

Dans un premier temps, nous présenterons la définition des expressions figées et présenterons brièvement les spécificités syntaxiques, sémantiques, lexicales et pragmatiques caractéristiques des collocations et expressions idiomatiques. Dans un deuxième temps, il sera question des modalités de la passation du questionnaire ainsi que de la population. Dans un troisième temps, nous présenterons et analyserons les résultats issus du questionnaire et dans un dernier temps, nous en discuterons.

1. Autour des expressions figées : expressions idiomatiques et collocations

Faisant l'objet d'étude de la phraséologie, les EF ou UP sont des expressions polylexicales, c'est-à-dire des expressions composées de plusieurs lexies entretenant des rapports syntaxiques stabilisés par l'usage répété, et ce peu importe leur caractère (non-)compositionnel ou leur fonction pragmatique (référentielle ou inférentielle)⁹.

Selon la typologie établie par González-Rey (2015), la phraséologie du français regroupe trois axes : **les expressions idiomatiques, les collocations, et les parémies**. Mel'čuk (s. d.) propose, à son tour, une typologie tripartite : **les locutions** (qui sont des phrasèmes lexicaux non-compositionnels), **les collocations** (qui sont des phrasèmes lexicaux compositionnels), et **les clichés** (qui sont des phrasèmes sémantico-lexical compositionnel). Hausmann (1998 cité dans González-Rey, 2015) réduit sa typologie à un classement bipartite : **les locutions, et les collocations**. Nous n'avons retenu que **les collocations et les expressions idiomatiques (ou les locutions)**. Ce choix se justifie par les faits suivants :

- Pour les collocations : ces UP se caractérisent par plus de 50% de leur mise en discours, et ce sur la base de données statistiques sur corpus (oraux et écrits) (Bolly, 2011 ; Erman et Warren, 2000 ; González-Rey, 2015 ; Grossmann et Tutin, 2003 ; Howarth, 1998, Lewis, 2000 ; Mel'čuk, 1993) ;
- Pour les expressions idiomatiques ou locutions : ces UP se caractérisent par la non-compositionnalité et opacité sémantiques.

Les critères définitoires que nous avons retenus dans notre enquête sont ceux appliqués par González-Rey (2015) pour la reconnaissance et différenciation des EF entre elles :

Syntaxique (notion de figement), lexico-sémantique et pragmatique.

Les critères cités ci-dessus ont pour principe d'organiser et de hiérarchiser les EF et de souligner leur caractère hétérogène. Ainsi, ils permettent la mise en parallèle des UP entre elles. Dans notre enquête, nous laissons de côté les expressions parémiologiques comme elles ne constituent pas notre objet d'étude. Nous signalons le fait que l'auteure postule la légitimité de l'existence d'une phraséologie propre à chaque catégorie d'EF en leur attribuant les dénominations suivantes :

- Phraséologie collocationnelle ;
- Phraséologie idiomatique ;
- Phraséologie parémiologique.

Nous glissons ci-dessous le tableau synoptique dressé par l’auteure (2015, p.62) :

	Forme (polylexicalité/figement)	Usage (répétition/institutionnalisation)	Sens (compositionnel) Fonction (référentielle)
Phraséologie collocationnelle	+	+	+
Phraséologie idiomatique	+	+	-
Phraséologie parémiologique	+	+	+/-

Les signes d’addition et de soustraction nous permettent de dégager le constat selon lequel les critères de polylexicalité/figement et de reproduction/institutionnalisation font que ces EF s’attribuent un statut phraséologique. Par contre, les critères sémantique (compositionnalité/non-compositionnalité) et pragmatique (fonction référentielle/inférentielle) permettent la classification des UP. Nous consacrons les deux points suivants à notre investigation sur le terrain permettant de dresser un état des lieux de l’enseignement/apprentissage des EF.

2. Modalités de la passation du questionnaire et population

Le questionnaire est scindé en deux parties :

La première partie a pour but de dresser un état des lieux sur une éventuelle formation que les apprenants auraient reçue tout au long de leur parcours scolaire (au primaire, au collège et au lycée), sur les expressions idiomatiques et les collocations ainsi que de prendre connaissance du degré de leur satisfaction par rapport à la formation reçue, s’il y a lieu. Partant du principe que chaque mot ou lexie est censé être envisagé dans son profil “syntactico-sémantique préférentiel” (Veniard, 2012), nous avons prêté une attention particulière à l’axe syntagmatique restreint, figé et idiomatique constituant le français. **Les collocations et expressions idiomatiques**, faisant

partie de la compétence lexicale et constituant à elles seules des réseaux arbitrairement préférentiels de combinaisons lexicales, sont considérées comme des entités : (i) qualifiées par “la sémantique idiomatique” (Rey, cité dans González-Rey, 2015, p. 61) et par des propriétés logico-sémantiques^{vi} au même titre que les unités lexicales simples et (ii) ayant leur intégrité syntaxique au même titre que les combinaisons libres.

La seconde partie du questionnaire nous permet une réflexion poussée sur l’aptitude des apprenants à connaître des faits sur les combinaisons lexicales arbitraires. Cet axe de l’enseignement/apprentissage du français est indispensable pour l’accroissement des connaissances lexicales, comme le soulignent Bogaards (1994), Chapelle (1999), Graves (2014), Meara (1996), Murphy (2003) et Tremblay (2009). De ce fait, pour mesurer les connaissances acquises par les apprenants par rapport aux spécificités langagières (polylexicale, syntaxique, sémantique, pragmatique) caractérisant l’axe syntagmatique restreint de la langue, à savoir les collocations et les expressions idiomatiques, nous nous sommes appuyée sur les critères de reconnaissance établis par González-Rey cités ci-dessus. Les résultats que nous aurons obtenus à l’issue du dépouillement du questionnaire nous permettront de mesurer le degré de prise de conscience par les apprenants des propriétés idiomatiques qui opposent ces regroupements intraphraséologiques une fois rencontrés en discours.

La population visée est composée d’un groupe d’étudiants de première année licence français de l’université de Batna II (=50). Les participants sont plus de sexe féminin que de sexe masculin (39 femmes contre 11 hommes). Leur moyenne d’âge est de 22 ans. Tous des locuteurs arabophones^{vii}.

3. Présentation et analyse des résultats

Pour procéder au dépouillement du questionnaire et vérifier si les apprenants ont été placés ou non, tout au long de leur parcours scolaire, en situation de considérer le mot ou l’unité lexicale dans son environnement combinatoire, c’est-à-dire de considérer son usage dans une expression idiomatique ou une collocation. À cet égard, nous proposons les étiquettes **formation indisponible** et **formation disponible** dans les graphiques que insérons plus bas qui remplacent les signes (-) et (+) utilisés par les participants dans le questionnaire^{viii}. Nous signalons le fait que nous avons rencontré des cas où aucune réponse n’a été donnée. Nous commençons par la présentation des résultats de la première partie du questionnaire pour ensuite enchaîner avec la seconde partie.

3.1. Présentation des résultats portant sur la disponibilité/indisponibilité de la formation explicite sur l'enseignement des expressions figées (collocations et expressions idiomatiques) dans les trois paliers

Pour des raisons ergonomiques, nous présentons les pourcentages calculés sous forme de tableaux plutôt que de graphiques, ce qui permettra un synopsis des résultats obtenus et une comparaison statistique parlante.

3.1.1. Formation explicite sur les collocations dans les trois paliers

Formation sur les collocations	Primaire	CEM	Lycée
Formation disponible	0%	0%	0%
Formation indisponible	98%	98%	98%
Aucune réponse	2%	2%	2%

Tableau 01. Disponibilité vs. indisponibilité d'une formation explicite sur les collocations dans les trois paliers

3.1.2. Formation explicite sur les expressions idiomatiques dans les trois paliers

Formation sur les expressions idiomatiques	Primaire	CEM	Lycée
Formation disponible	2%	24%	44%
Formation indisponible	96%	74%	54%
Aucune réponse	2%	2%	2%

Tableau 02. Disponibilité vs. indisponibilité d'une formation explicite sur les expressions idiomatiques dans les trois paliers

3.1.3 Présentation des résultats portant sur l'évaluation de la formation reçue

En plus de vouloir vérifier la disponibilité ou l'indisponibilité d'une éventuelle formation sur les EF, à savoir les collocations et les EI, nous nous intéressons à la qualité de la formation reçue. Ainsi, nous avons invité les participants à évaluer le degré de leur satisfaction par rapport à la formation reçue et ce sur une échelle allant de 1 à 5 dont le chiffre 1 correspond à "non satisfaisant" et le chiffre 5 à "très satisfaisant". Dans ce qui suit, nous calculons le degré de satisfaction en pourcentages. Tout comme le point précédent, nous avons rencontré des cas où aucune réponse n'a été fournie. Pour ce cas précis d'absence de réponse, nous avons relevé trois cas : (i) (-) correspond au fait qu'aucune formation n'a été reçue sur le lexique dans ses axes paradigmatique ou syntagmatique et par conséquent, l'apprenant n'a pas eu de jugement ; (ii) (+) correspond au fait que l'apprenant a bien indiqué par le signe (+) dans le tableau 9.b.^{ix} qu'il a reçu une formation sur tel aspect lexical mais qu'il ne s'est pas prononcé sur l'échelle d'évaluation ; (iii) (0) correspond au fait que l'apprenant a laissé des cases vides qui correspondent à telle ou telle formation sur tel ou tel aspect lexical et n'a donc pas formulé de jugement. Le tableau ci-dessous fait voir le degré de satisfaction des participants.

	Collocations	Expressions idiomatiques
Totalement satisfaisante non	0%	4%
Non satisfaisante	0%	11%
Moyennement satisfaisante	0%	17%
satisfaisante	0%	13%
Très satisfaisante	0%	7%
Aucune réponse (-)	98%	44%
Aucune réponse (+)	/	2%
Aucune réponse (0)	2%	2%

Tableau 03. Évaluation de la formation reçue sur les collocations et expressions idiomatiques

3.2. Mesure du degré de connaissances polylexicales des apprenants sur *les collocations* et *les expressions idiomatiques*

La seconde partie du questionnaire s'intéresse à l'évaluation du degré des connaissances acquises par les apprenants sur les combinaisons figées. Les apprenants ayant répondu "non", sont invités à assortir de justifications leur réponse négative^x. Nous rappelons que les critères retenus pour l'élaboration de la seconde partie du questionnaire sont ceux établis par González-Rey (2015) à savoir : la polylexicalité et le figement, l'institutionnalisation et le sens (compositionnel)/ la fonction (référentielle). Le questionnaire s'adressant à un public non-spécialistes, nous avons opté pour une vulgarisation terminologique à savoir :

- Polylexicalité et figement → composition de plusieurs mots et présence de mots grammaticaux ;
- Institutionnalisation → usage commun à tous les interlocuteurs ;
- Sens (compositionnel)/ la fonction (référentielle) → maintien ou non du sens qui se dégage des mots composant l'EF.

3.2.1. Mesure du degré de connaissances phraséologiques des apprenants sur les expressions idiomatiques

Les expressions idiomatiques	Oui	Non	Je ne sais	Aucune réponse
sont-elles composées de plusieurs mots?	72%	4%	20%	4%
ont-elles un autre nouveau sens?	56%	6%	34%	4%
sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux ?	56%	0%	42%	2%
sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?	16%	18%	60%	6%

Tableau 04. Évaluation du degré de connaissances phraséologiques des apprenants sur les expressions idiomatiques

3.2.2. Mesure du degré de connaissances polylexicales des apprenants sur les collocations

Les collocations	Oui	Non	Je ne sais pas	Aucune réponse
sont-elles composées de plusieurs mots?	0%	0%	98%	2%
ont-elles un autre nouveau sens?	2%	0%	96%	2%
sont-elles susceptibles de contenir des mots grammaticaux ?	0%	4%	94%	2%
sont-elles d'un usage commun à tous les interlocuteurs ?	0%	6%	92%	2%

Tableau 05. Évaluation du degré de connaissances phraséologiques des apprenants sur les collocations

4. Discussion des résultats

Les résultats statistiques obtenus dénotent la négligence par les programmes officiels de l'intérêt voire du rôle principal de la phraséologie dans la construction de la compétence orale et écrite : elle est visiblement le parent pauvre du système éducatif algérien, pourtant les recommandations formulées par le CECRL ainsi que par les protagonistes de l'enseignement du lexique à l'instar de Bogaards (1994), Tréville et Duquette (1996), Mel'čuk et Polguère (2007), Cavalla et *al.* (2009a) et Grossmann (2011) sont canalisées dans deux sens entretenant entre eux un rapport

étroit que sont, nous le rappelons, l'enseignement des mots isolés et l'enseignement des expressions toutes faites et des locutions figées (dont font partie **les collocations** et **les expressions idiomatiques** appelées aussi *métaphores figées sémantiquement opaques* aux termes du CECRL). Comme le montrent les tableaux insérés plus haut, une formation explicite sur les expressions idiomatiques est dispensée : (i) au primaire avec un taux presque inexistant estimé à 2% ; (ii) au collège avec un taux toujours maigre de 24% ; (iii) au lycée avec un taux inférieur au seuil représenté habituellement par 50%, soit 44%. Les collocations, cependant, ne sont vues dans aucun palier éducatif car inconnues des enseignants si bien que le taux n'a pas bougé de 00%.

Quant au degré de satisfaction des apprenants, ceux-ci déclarent être moyennement satisfaits et situent la formation à 3 sur 5. Nous rappelons que 44% des apprenants n'ont pas évalué la formation puisqu'ils n'ont pas reçu de formation en la matière et seulement 17% d'entre eux ont donné leur appréciation.

Il s'ensuit que le travail d'approfondissement du lexique dans son ensemble, syntagmatique sous-catégorisant la phraséologie et paradigmatic, est délaissé au profit de l'approche par compétences bien qu'il soit bien essentiel d'articuler l'étude du lexique à cette approche centrée, entre autres, sur les aptitudes de l'apprenant ainsi que sur les notions de discours et de l'énonciation (Reboul-Touré, 2003).

Venons-en maintenant à une comparaison des résultats liée à la distinction intraphraséologique entre **expressions idiomatiques** et **collocations** ainsi qu'à la reconnaissance des caractéristiques de chaque phraséologie par les apprenants. Nous mettons en parallèle les informations liées à l'acquisition des deux phraséologies dans deux parties : nous commençons par l'évaluation des connaissances liées aux expressions idiomatiques pour passer ensuite aux collocations.

- **Les expressions idiomatiques.** Cet aspect lexical étant abordé en classe de FLE, nous constatons que les connaissances acquises par les apprenants sont à prédominance linguistique : polylexical (72%), sémantique (56%) et syntaxique (56%). De surcroît, la proportion de connaissances portant sur le critère polylexical est nettement supérieure par rapport à celles portant sur les critères sémantique et syntaxique ayant un pourcentage égal. Nous nous attendions à ce que la proportion la plus élevée soit attribuée au critère sémantique étant donné que les expressions idiomatiques sont, par définition, des combinaisons polylexicales se caractérisant absolument par la non-compositionnalité sémantique (opacité sémantique). Le critère pragmatique qui consiste en l'usage commun

qu'en font les interlocuteurs, n'est pas reconnu à sa juste valeur : 60% des apprenants ne savent pas que les expressions idiomatiques "se conventionnalisent" et se perpétuent par l'usage réitéré. Le manque de conscience de l'impact de l'usage sur la création des expressions idiomatiques a donné lieu à des interprétations fausses et arbitraires pour les apprenants ayant répondu "non" et avancé des justifications erronées^{xi}. La disproportion signalée dans les taux obtenus est révélatrice du fait qu'il y a incohérence dans la qualité des connaissances acquises.

- **Les collocations.** L'existence de cette catégorie phraséologique n'a pas été reconnue par les apprenants, c'est la raison pour laquelle la majorité écrasante d'entre eux ont répondu "je ne sais pas" pour les critères polylexical (98%), sémantique (96%), syntaxique (94%), et pragmatique (92%).

En guise de conclusion

Les résultats issus du dépouillement du questionnaire nous permettent de constater que le système éducatif algérien marginalise l'étude de la phraséologie et méconnaît sa valeur didactique. De ce fait, il s'ensuit qu'il est primordial d'accorder du temps à l'enseignement des expressions idiomatiques et des collocations, d'une part dans une perspective acquisitionnelle lexicale, et d'autre part dans une perspective acquisitionnelle métalexical en sensibilisant les apprenants non seulement aux critères linguistiques mais aussi au critère pragmatique qui préside à la formation arbitraire des blocs lexicaux et ce en expliquant comment et sous quels aspects se présentent chaque catégorie phraséologique pour une meilleure discrimination des faits phraséologiques pour améliorer la compréhension du fonctionnement de la langue. Les collocations étant méconnues des enseignants (Cavalla, 2008 ; Cavalla et *al.*, 2009a ; González-Rey, 2010) et des apprenants, il apparaît indispensable d'y initier "les non-initiés -enseignants et apprentis-" comme le souligne Nicolas (2014, p. 173), pour qu'il y ait non seulement une bonne compréhension du système idiomatique de la collocation mais aussi un meilleur usage.

Il va de soi que l'atteinte de la compétence communicative constitue l'objectif ultime et l'aboutissement pédagogique de tout enseignement/apprentissage structuré incluant la construction de la compétence lexicale d'où l'intérêt d'une approche descriptive permettant à l'apprenant d'"entrer dans ces structures spécifiques du lexique [expressions figées] et d'apprendre à les manipuler", ce qui lui donne l'occasion de "développer ses propres compétences lexicales" (Cavalla et Labre, 2009b, p. 316). À cet égard, l'élaboration d'une approche descriptive visant à faire connaître aux apprenants les spécificités langagières de ces

EF d'une part, et d'autre part à analyser les erreurs fréquentes via des données de corpus donnant lieu également à une approche descriptive semble être une étape incontournable du canevas pédagogique comme le réclame la Commission Nationale des Programmes provenant du Ministère de l'Éducation Nationale (2005).

Bibliographie sélective

Binon, J., & Verlinde, S. (2003). Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde. *La Lettre de l'AIRDF*, (33), 31-36. Repéré à https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2003_num_33_2_1577

Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Didier.

Bolly, C. (2011). *Phraséologie et collocations : Approche sur corpus en français L1 et L2*. Bruxelles : P.I.E.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). (2001). *Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. Repéré à www.coe.int/lang-CECR

Cavalla, C. & Crozier, E. (2005). *Nouvelle approche lexicale du FLE*. Grenoble : PUG.

Cavalla, C. (2008). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. Dans D. Van Raemdonck & M.-E. Damar (éds.). *Enseigner les structures langagières en FLE*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00397807/document>

Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D., & Richou, C. (2009a). *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLE International.

Cavalla, C. (2009b). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*, Association des professeurs de langues vivantes (APLV), 1. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00699916/document>

Cavalla, C., & Labre, V. (2009c). L'enseignement en FLE de la phraséologie du lexique des affects. Dans I. Novakova & A. Tutin (Dir.), *Le lexique des émotions* (p. 297-316). Grenoble : ELLUG.

Chapelle, C. (1999). Construct definition and validity inquiry in SLA research. Dans L.F. Bachman & A. D. Cohen (Dir.), *Second language acquisition and language testing interfaces* (p. 32-70). Cambridge University Press.

Djeffali, M. (2021). *Approche descriptive pour une didactique des collocations en FLE* (thèse de doctorat, Université de Batna II).

Erman, B., & Warren, B. (2000). The idiom principle and the open choice principle. *Text*, 20(1), 29-62. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.4941&rep=rep1&type=pdf>.

González-Rey, I. (Dir.) (2007a). *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*. Bruxelles : E.M.E.

- González-Rey, I. (2007b). *La didactique du français idiomatique*. Bruxelles : E.M.E.
- González-Rey, I. (2010). La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. *La Clé des Langues*. Lyon : ENS de Lyon/DGESCO. Repéré à <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/traduction/la-phraseodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement>
- González-Rey, I. (2014). *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique*. Bruxelles : E.M.E.
- González-Rey, I. (2015). *La phraséologie du français*. Toulouse : P.U.M.
- González-Rey, I. (2018). Phraséotext - le français idiomatique : une méthode d'enseignement-apprentissage en phraséodidactique du FLE. Dans O. Soutet et al. (Dir.), *La phraséologie : théories et applications* (p. 301-318). Paris : Honoré Champion.
- Graves, M.F. (2014). The roles of instruction in fostering vocabulary development. Dans M.G. McKeown, M.E. Curtis (Dir.), *The nature of vocabulary acquisition* (p. 165-184). (2e éd.). New York : Psychology Press.
- Grossmann, F., & Tutin, A. (2003). Quelques pistes pour le traitement des collocations. Dans F. Grossmann & A. Tutin (Dir.), *Les collocations : Analyse et traitement* (p. 5-21). Amsterdam : De Werelt.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (149/150), 163-183. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/1732>
- Holec, H. (1994). Compétence lexicale et acquisition / apprentissage. *Cahiers de l'ASDIFLE*, (6). Repéré à http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf
- Howarth, P. (1998). The phraseology of learners' academic writing. Dans A.P. Cowie (Dir.), *Phraseology. Theory, Analysis, and Applications* (p. 161-186). Oxford : Oxford University Press.
- Lewis, M. (2000). Language in the lexical approach. Dans M. Lewis (Dir.), *Teaching collocation. Further Developments in the Lexical Approach* (p. 126-154). Hove : Language Teaching Publications LTP.
- Meara, P.M. (1996). The Dimensions of Lexical Competence. Dans G. Grown, K. Malmkjaer, & J. Williams (Dir.), *Competence and Performance in Language Learning* (p. 33-51). Cambridge : Cambridge University Press.
- Mel'čuk, I. (s. d.). Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais Repéré à <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/MelcukPhrasemes2011.pdf>
- Mel'čuk, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. *Etudes de Linguistique Appliquée* (92), 82-113.
- Mel'čuk, I., & Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français*. Bruxelles : De boeck.
- Mel'čuk, I. (2003). Collocations dans le dictionnaire. Dans Th. Szende (réd.), *Les écarts culturels dans les Dictionnaires bilingues* (p. 19-64). Paris, Honoré Champion.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2005). *Français 1ère année secondaire : Projet de programme*.

Murphy, M.L. (2003). *Semantic relations and the lexicon : antonymy, synonymy, and other paradigms*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. (2000). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nicolas, C. (2014). Pour un apprentissage/acquisition des collocations en Français Discipline Non Linguistique : Une approche méthodologique en phraséodidactique. Dans I. González-Rey (Dir.), *Outils et méthodes d'apprentissage en phraséodidactique* (p. 171-191). Bruxelles : EME.

Pecman, M. (2005). Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères. *ALSIC*, 8(2), 109-122.

Polguère, A., & Mel'čuk, I. (2006). Dérivations sémantiques et collocations dans le DiCo/LAF. Dans P. Blumenthal, & F.J. Hausmann (Dir.), *Collocations, corpus, dictionnaires. Langue française*, (150), 66-83. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2006-2-page-3.htm>

Reboul-Touré, S. (2003). L'enseignement du lexique au collège. *Le français aujourd'hui*, (141), 123-128. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-123.htm>

Tremblay, O. (2009). *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique* (thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3598/Tremblay_Ophelie_2009_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Tréville, M.C., & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.

Veniard, M. (2012). Questionnements croisés sur le sens et la phraséologie : lexique et axe syntagmatique dans la perspective de l'analyse du discours. *Pratiques* (155-156), 66-82. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/3465>

ⁱ Dans le cadre des variations terminologiques, les EF s'appellent aussi **unités phraséologiques** (désormais UP).

ⁱⁱ Par « *phrasème* » Mel'čuk entend toute sorte d'expressions figées quel que soit son degré de figement.

ⁱⁱⁱ Pour le descripteur du niveau C1.

^{iv} Pour le descripteur du niveau C2.

^v Nous renvoyons le lecteur au tableau synthétique établi par González-Rey (2015, p. 62) regroupant et comparant les critères de chaque catégorie d'EF entre elles.

^{vi} Nous visons notamment par cette propriété sémantique les collocations lexicales.

^{vii} Il nous arrivait de trouver "*arabe*" dans les réponses en rapport avec **langues maternelles parlées** et **langues maternelles écrites** sans indications spécifiques du statut de cette langue (dialectal, standard ou classique). Nous avons également considéré les apprenants mentionnant "*arabe*" en réponse à **langues maternelles écrites** et "*chaoui*" ou "*kabyle*" à **langues maternelles parlées** comme étant des apprenants arabophones.

^{viii} Une dizaine d'exemplaires de questionnaire comportant les réponses des participants a été glissée dans la partie Annexes, cf. Djefali (2021, p. 372-421).

^{ix} Cf. l'annexe jointe (Djefali, 2021, p. 367-371).

^x Nous ne nous attardons pas sur ce point. Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à notre thèse de doctorat (Djefali, p. 163-170).

^{xi} Cf. Djefali, (2021, p. 163-170)